

HEINRICH BOSSE

Das Dispositiv der Bildung in Jena

David Wellbery hat gelegentlich bemerkt, der Geniebegriff sei eigentlich gar kein Begriff, sondern eine vielfach vermittelte symbolische Position.¹ Ähnlich könnte man vom Bildungsbegriff sagen, er sei kein Begriff, sondern eine vielfach vermittelte symbolische Praxis. Er ist, was selten ausgesprochen wird, von Widersprüchen und Unterscheidungen durchzogen. Wie jedes *Nomen actionis* kann man ihn als Vorgang oder als Resultat auffassen; im ersten Fall tue ich etwas, im zweiten habe ich etwas, zum Beispiel eine kanonische Bücherkenntnis.² Aber auch das Tun, die Praxis selbst ist spannungsvoll, entweder reflexiv (ich bilde mich) oder transitiv (man bildet mich), sodass Selbstbildung und Fremdbildung interferieren. Und schließlich kann diese Praxis beredt sein oder in gewisser Weise wortlos. Im Zeichen der Bildung würde man eher eine Gemäldeausstellung oder ein Konzert besuchen als, sagen wir, ein Motorradrennen; wie auch immer, man hätte dafür einen Ortswechsel auf sich zu nehmen, Eintritt zu bezahlen, zeitliche Grenzen und Vorschriften einzuhalten – wobei/worüber man dann auch reden kann, aber nicht muss. Das heißt, dieses Tun ist sowohl diskursiv als auch nicht-diskursiv mit ökonomischen und gesellschaftlichen Regeln verbunden, die ihrerseits durch Institutionen gesichert werden.

Die Komplexität einer solchen symbolischen Praxis wird, denke ich, besser von dem Begriff des Dispositivs erfasst, wie ihn Michel Foucault mit seiner Diskursanalyse in Umlauf gebracht hat. Auf die Frage »Welchen Sinn und welche methodologische

1 David Wellbery: »Die Form der Autonomie. Goethes Prometheus-Ode«. In: Edgar Pankow/Günter Peters (Hg.): *Prometheus. Mythos der Kultur*. München 1999, S. 109–123, hier S. 113.

2 Dietrich Schwanitz: *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt a. M. 1999.

Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche ist *erstens* ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt.³

Innerhalb des Dispositivs, das ist die zweite Bestimmung, gibt es ein Spiel von Positionswechseln und Funktionsveränderungen, das heißt, das Dispositiv hat einen fluiden Charakter. Und drittens hat das Dispositiv als Ganzes eine strategische Funktion, es muss zu etwas gut sein.

Ich möchte über das Dispositiv der Bildung reden, indem ich zunächst Jenaer Studenten reden lasse, dann Jenaer Professoren, und schließlich den Autor Friedrich Schlegel, der sich in den Jahren 1796/97 und 1799–1801 als Gast und Dozent in Jena aufgehalten hat.

- 3 Michel Foucault: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin 1978, S. 119 f. Foucault selbst hat seine Analyse vor allem historisch gegenüber Institutionen (Klinik, Gefängnis) entwickelt. Wenn neuere Arbeiten zur Dispositivanalyse nicht einfach methodische Selbstbefriedigung betreiben, sind sie vor allem soziologisch orientiert. Das moderne Genderdispositiv und das Todesdispositiv erwähnen beispielsweise Andrea Bührmann/Werner Schneider (Hg.): *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld 2008. Das Dispositiv der Bildung thematisiert bisher am entschiedensten Norbert Ricken: *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden 2006. Er bezieht Bildung als eine spezifisch moderne Subjektivierung sowohl auf Wissensformen als auch Machtpraktiken als auch Technologien des Selbst, die sich zu einem Dispositiv verknüpfen, welches er ›anthropolitisch‹ verstanden wissen will. Dieser Begriff eines Dispositivs erlaubt freilich keine Lokalisierung in Jena oder andernorts.

I.

Im Wintersemester 1784/85 gründete der Student Christian Friedrich Mylius (1762–1841) aus dem Schwarzwald eine Lesegesellschaft in Jena. Sie konkurrierte mit einem zuvor gegründeten Journalinstitut und auch mit einem Musikalienverleih, hatte aber, über das Ökonomische hinaus, ausgesprochen pädagogische Ziele, indem sie sich vornehmlich, wenn auch nicht ausschließlich, an Studenten richtete. Ihr Leitbild war der Jüngling,

der seine akademischen Jahre gewissenhaft zu seiner eigenen Bildung, und zum Nuzen und Vergnügen seiner Mitstudierenden, und anderer um ihn lebender Menschen, verwendet, sich in den Stand zu setzen sucht, einst mit der Kraft eines edeln, deutschen Mannes, aufs Wohl der Menschheit, nicht allein des Vaterlandes zu wirken, heilsame Umwälzungen zu veranlassen.⁴

Dies Leitbild enthält einen Doppelauftrag für die Gegenwart: sich selbst zu bilden sowie seinen Mitmenschen zu nutzen und sie zu vergnügen – und einen Doppelauftrag für die Zukunft: an der Verbesserung der Verhältnisse mitzuwirken, sowohl in der Heimat wie für die ganze Menschheit. Es sucht die Praxis der Studierenden in der Gegenwart zu lenken, um dadurch eine künftige Praxis (nach dem Studium) anzuregen. Gegenwart und Zukunft werden gekoppelt dank eigener Bildung, eigene Bildung wird organisiert durch Institutionen wie die Lesegesellschaft und einen ihr angeschlossenen Klub, mit Spielregeln einerseits, Zielformulierungen und Begründungen andererseits. ›Bildung‹

4 *Nachrichten von einigen in Jena errichteten neuen Literarischen Anstalten nebst verschiedenen frommen Wünschen und gutgemeinten Vorschlägen von Christian Friedrich Mylius der Philosophie und Paedagogik Beflissenen aus Baden.* Jena 1785, S. 48. Hierzu vor allem Felicitas Marwinski: *Von der »Societas litteraria« zur Lesegesellschaft. Gesellschaftliches Lesen in Thüringen während des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts und sein Einfluß auf den Emanzipationsprozeß des Bürgertums.* Phil. Diss. Jena 1982 (masch.), S. 55–65. Vgl. auch dies.: *Lesen und Geselligkeit.* Jena 1991.

92 ist ein Knotenpunkt in einem Ensemble von Organisation, Verhaltensregeln, Rede- und Denkweisen.

Es ist kennzeichnend für Bildungsprogramme, dass sich Selbstbildung nahtlos in Fremdbildung überträgt. Die Redner wollen, dass die Angeredeten tun, was sie selber tun. Mylius hat sich aus dem akademischen Unterricht etwas persönlich angeeignet (Bildung) und setzt es jetzt zum Nutzen und Vergnügen seiner Mitmenschen in die Tat um. Hierbei legitimiert er sein Tun durch Autoritäten. Philanthropische Schriften und die Lebensbeschreibungen berühmter Männer haben ihn zugleich mit Gottesbegeisterung und Patriotismus erfüllt, zumal seit er, wie er sagt, »in [des] vortrefflichen Lehrers H. Hofr. Ulrichs philosophischen Vorträgen auf die göttliche Lehre vom Allgemeinen Besten aufmerksam geworden« ist.⁵ Der Philosoph Johann Heinrich August Ulrich (1746–1813), seit 1769 außerordentlicher, seit 1783 ordentlicher Professor für Moral und Politik, gehört zu den frühen Wegbereitern des Kantianismus in Jena.⁶ Ulrich hatte auf eigenwillige Weise den Begriff des höchsten Gutes (*summum bonum*) mit der menschlichen Energie zusammengebracht und das höchste Gut als eine weder von außen noch von innen gehinderte »Wirksamkeit unsers Geistes« definiert, das heißt,

ein nicht mehr so [wie bisher] unterbrochener *Fortgang unseres Erweiterungs- triebes*, oder des wesentlichen Bestrebens das Gebiete unserer Vorstellungen *extensive* und *intensive* zu erweitern [...], also auch gewisse Entwürfe für uns und andere nicht allein anzulegen, d. i. eine gewisse zusammengesetzte Reihe von Ideen aufzufassen und zu durchlaufen, sondern auch durch Ausführung sie in der Wirklichkeit anschauender zu machen.⁷

5 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 6 f. Zum Patriotismus des 18. Jahrhunderts, verstanden als uneigennütziges Engagement zum allgemeinen Besten, vgl. Heinrich Bosse: »Patriotismus und Öffentlichkeit.« In: Ulrich Herrmann (Hg.): *Volk – Nation – Vaterland*. Hamburg 1996, S. 67–88.

6 Norbert Hinske/Erhard Lange/Horst Schröpfer (Hg.): *Der Aufbruch in den Kantianismus. Der Frühkantianismus an der Universität Jena von 1785–1800 und seine Vorgeschichte*. Stuttgart/Bad Cannstatt 1995, passim.

7 Johann August Heinrich Ulrich: *Anleitung zu den Philosophischen Wissenschaften. Zweiter Theil. Die Anfangsgründe der Naturlehre und die allgemeine praktische Philosophie*. Jena 1776, S. 211.

Dieser selbsterdachte Erweiterungstrieb relativiert die ewige Glückseligkeit des Menschen und dynamisiert seine zeitliche, sodass sie als irdische Progression zu begreifen ist – und liefert damit eine anthropologische Grundlegung des Fortschritts. Der Student Mylius hat darin die Bestimmung des Menschen erkannt und preist sein Glück, »daß mir gemeinnützige Thätigkeit zum Bedürfnis geworden ist, ohne doch die Sorge für meine eigene Bildung unterdrücken zu können.«⁸ Er verbindet beides im Hin und Her von Selbstbildung und Fremdbildung, als projektierender Autor, als tatkräftiger Organisator.

Das wichtigste Mittel zur Selbstbildung ist für Mylius das Lesen. In den entsprechenden Vor- und Ratschlägen programmiert er die Praxis des Selberlernens. Auf beiden Seiten drohen Gefahren, einerseits die Lesesucht, andererseits die Orientierungslosigkeit. Die Lesesucht verleitet zur Flüchtigkeit und hindert damit das Selbstdenken, die Orientierungslosigkeit – wofür die Geschichte eines Autodidakten herhält, der zwischen staubigen Folianten seine Jugend vergräbt – verhindert den progressiven Aufbau von Kenntnissen und Ideen.⁹ Daher fordert Mylius die Hilfestellung der Erfahrenen, also Schullehrer und Professoren, oder auch Gespräche mit Gleichaltrigen. Andererseits greift er zurück auf das Rezept der Humanisten, das Collectaneenbuch. Die Studierenden sollten ihre Lektüre registrieren, um Zitate und eigene Urteile festzuhalten, wieder und wieder nachzulesen und am besten sogar auswendig zu lernen. Ebenso aber auch die Nichtstudierenden: jeder Hausvater sollte aus seinen Lesefrüchten ein »Familientagebuch« zusammenstellen, das für innerfamiliäre Bildung sorgt und »von den Gliedern der Familie gleich nach der Bibel, gelesen zu werden« verdient.¹⁰ Über die Ausbildungsinstitutionen hinaus ist an der Progression des persönlichen Wissens zu arbeiten.

8 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 8. Zum Wandel von der theologisch gedachten Bestimmung des Menschen zur philosophisch gedachten Selbstbestimmung des Menschen vgl. Laura Anna Macor: *Die Bestimmung des Menschen (1748–1800). Eine Begriffsgeschichte*. Stuttgart/Bad Cannstatt 2013.

9 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 36–40.

10 Ebd., S. 25. Schemata der entsprechenden Bildungspläne gibt Marwinski: *Lesen und Geselligkeit* (s. Anm. 4), S. 15 f.

Dazu soll die gegenwärtige Lesegesellschaft beitragen, indem sie in die Gesellschaft ausstrahlt. Mylius hat eine Institution organisiert: räumlich, zeitlich, ökonomisch. Er hat ein Zimmer in der Apotheke am Jenaer Markt gemietet, wo er die Bücher einstellt, er sammelt einen Reichstaler pro Semester von den Interessenten ein und gibt die Bücher jeweils Mittwoch von zwölf bis zwei und von sechs bis sieben aus; Professoren bekommen sie zugeschickt, Auswärtige müssen für Boten sorgen, Studierende selbst abholen. Zwei, längstens drei Wochen darf man die Bücher behalten, ab Dienstag werden sie von einem Diener wieder abgeholt. Wenn die inzwischen 130 Mitglieder je einen Reichstaler pro Semester bezahlen, so rechnet er vor, können jährlich für 250 Rth Bücher angeschafft werden. Die Lesegesellschaft ist offen für alle, auch für Nichtstudierende und – ungewöhnlicherweise – auch für Frauen.¹¹ Generell fordert Mylius »gemeinnützige Leseanstalten für Gelehrte und Ungelehrte«, wenn schon nicht auf dem Land, so doch in jeder größeren oder kleineren Stadt, dazu Stadtbibliotheken, Garnisonsbibliotheken, Schulbibliotheken.¹² Die gleiche Forderung geht aber auch in die akademische Institution hinein: jede Universität sollte ein Journal- und Zeitungsinstitut unterhalten (eine Art Lesesaal), jedes Fach sollte eine eigene Fachbibliothek aufbauen (eine Seminarbibliothek).¹³ Ja, ältere Studenten sollten

11 Mitte 1785 hatte seine Lesebibliothek rund 200 Teilnehmer, darunter 100 Studenten, 40 Frauen, ferner Professoren, Kaufleute, Prediger, Fabrikanten und Handwerker. Irene Jentsch: *Zur Geschichte des Zeitungslesens in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Mit besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Formen des Zeitungslesens*. Leipzig 1937, S. 157.

12 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 31. Lesegesellschaften werden zunehmend seit 1770 eingerichtet, öfters nach dem englischen Muster eines Klubs. In ihrer Pionierarbeit verzeichnet Marlies Prüsener ca. 50 Neugründungen in dem Jahrzehnt 1770–1780, im folgenden Jahrzehnt 170, für 1790–1800 ca. 200 Neugründungen. Marlies Prüsener: »Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Lesergeschichte«. In: *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 13 (1972), Sp. 369–594, hier Sp. 412. Inzwischen gibt es zahlreiche lokale Studien, aber keinen rechten Überblick mehr. Für den Anfang des 19. Jahrhunderts rechnet mit einer vierstelligen Zahl Martina Graf: *Buch- und Lesekultur in der Residenzstadt Braunschweig zur Zeit der Spätaufklärung unter Herzog Karl Wilhelm Ferdinand (1770–1806)*. Frankfurt a. M. 1994, S. 181.

13 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 29 f.

als Mentoren, nach Rücksprache mit dem Professor, die Studenten regelmäßig über die Neuerscheinungen ihres Faches unterrichten.¹⁴ In all diesen Plänen findet die Jenaer Universitätsbibliothek keine Erwähnung; sie war vor allem den Professoren zugedacht, doch konnten Studenten an den zwei Öffnungsnachmittagen auch ein Buch ausleihen, wenn sie die Unterschrift eines Professors beibrachten.¹⁵ Immerhin versucht sich Mylius vorzustellen, wie die beiden Parallelwelten der Lesenden und der Studierenden gegeneinander durchlässig werden könnten.

Aufschlussreich ist dabei, dass Mylius der Geselligkeit mindestens soviel Gewicht einräumt wie den Institutionen. Er macht die Spielregeln sozialer Interaktion zum Mittel der Bildung. Dies in Gestalt einer literarischen Gesellschaft aus allen Landsmannschaften und Studiengängen, die bezeichnenderweise, aber auch unglücklicherweise, keine Satzung erhielt, sodass sie nur ein Wintersemester Bestand hatte. Die 80 bis 90 Mitglieder konnten sonntags gemeinsam zu Abend essen, Sonnabend war Tanz, jede Woche gab es ein Konzert auf dem Klavier,

kein Mitglied behielt im Zimmer den Hut auf, der Unterhaltungston, zeichnete sich an Güte merklich vor dem Tone aus, der auf andern Gasthöfen herrschend war, fast jeden Abend, wurde von einigen der besten Deklamatoren aus der Gesellschaft, Stücke aus den besten Dichtern deklamiert,

oder auch eigene Gedichte und Aufsätze.¹⁶ In diesem integrierenden Ambiente setzen allerdings doch wieder soziale Unterscheidungen ein, und zwar über Achtung und Missachtung. Jedes Mitglied wird sich erwartungsgemäß bemühen wollen, »auch eine ansehnliche Rolle in der Gesellschaft zu spielen, sich nicht hintanzusetzen und

¹⁴ Ebd., S. 78 f.

¹⁵ Basilius Christian Bernhard Wiedeburg: *Ausführliche Nachricht von dem gegenwärtigen Zustande der jenaischen Akademie*. Jena 1751, S. 88 f. Dass die Universitätsbibliotheken sich den Studenten öffnen, gehört zur Bildungsrevolution und verdiente eine eigene Untersuchung. Vgl. Heinrich Bosse: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg 2012, S. 103.

¹⁶ *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 67 ff.

96 beschämen lassen zu müssen«. Zugleich beginnt das Modell gelehrter Gesellschaften sich aufzulösen, wenn gefragt wird:

Was ist ehrwürdiger, heiliger in Gottes weiter Schöpfung, als eine Versammlung denkender, edler akademischer Jünglinge, im Schimmer der nächtlichen Lampe, als ein Kreis fleisiger junger Männer, die sich in stillen Nächten mit einander unterhalten¹⁷?

Das mag ein aufgeklärter Vorklang des romantischen Symphilosophierens sein. Allerdings definiert der Imperativ der Bildung auch einen eigenen Gegenstandsbereich; man unterhält sich nicht über alles, sondern über einen Ausschnitt von allem. Der Autor Mylius stellt sich nicht, wie üblich, durch die Zugehörigkeit zu einer der drei oberen Fakultäten vor, sondern als »der Philosophie und Paedagogik Beflissenen«. Auch sein Leseinstitut konzentriert sich gerade auf die Bücher, die nicht zu den berufsorientierten Fakultäten (Theologie, Jura, Medizin) gehören. Das Ziel ist erklärtermaßen,

hauptsächlich die beste neueste *Pädagog. Philos.* und *Belletristische* Schriften in Umlauf, und dadurch den Geschmak am Studium der unschätzbaren bisher nicht gehörig geschätzten Wissenschaften der Pädagogik, Philosophie und schönen Wissenschaften recht in die Höhe zu bringen.¹⁸

Durch diese Art von Büchern konkurriert die Lesegesellschaft mit den sogenannten Brotwissenschaften, und das mit allem Nachdruck:

Mancher Studierende wird nun durch die Lesung der angeschafften Erziehungsschriften einst ein besserer Lehrer und Vater werden, thätiger am wichtigen Werk der Erziehungs- und Schulverbesserung arbeiten; und was für heilsame Einflüsse wird nicht das verstärkte und allgemeiner gewordene Interesse für Philosophie und schöne Wissenschaften beim Studierenden jeder Facultät haben! Der gar zu ängstlich blos auf die Brodcollegien eingeschränkte Fleis wird nun vermindert werden, es wird

17 Ebd., S. 74.

18 Ebd., S. 9.

eine edlere freiere Art zu studieren an die Stelle dieses lohnsüchtigen Brodcollegien Fleises treten, – Privatfleis und Selbstdenken wird nun die Mode[,] vom frühen Morgen an bis in die sinkende Nacht in die Collegien zu laufen, immer mehr verdrängen.¹⁹

Philosophie und Schöne Wissenschaften (*belles lettres*) mit Poetik und Rhetorik gehören, wenn auch randständig, seit jeher zur akademischen Ausbildung.²⁰ Dieser Bereich wird aber, das ist Mylius' Versprechen, von der Peripherie her die gesamte akademische Ausbildung verändern können, indem er »Privatfleis und Selbstdenken«, d. h. selbstständiges Arbeiten, in das Studium *aller* Fächer ausbreitet. Das kann freilich eine freiwillige Lesegesellschaft in den Universitätsjahren nicht allein leisten. Schon die Schulen müssen daher Lektüre der Schönen Wissenschaften in ihr Programm aufnehmen, damit sie nicht

Jünglinge auf Universitäten schicken, die ohne allen Geschmack, bloß zur mechanischen Betreibung der Brodcollegien tauglich sind, und mit ihren geschmacklos zu sammengerafften bloßen Brodcollegienkenntnissen, ohne alle Bildung durch die schönsten Geistesproducte, ins Vaterland zurück kehren, durch ihre Geschmacklosigkeit daselbst neues Unheil stiften²¹.

Die Schüler sollen nicht mit alten Klassikern abgespeist werden, sondern auch die deutschen klassischen Autoren lesen lernen – um sich selbst, die Gesellschaft und die Verhältnisse positiv verändern zu können.

Als Mylius die Universität verließ, verkaufte er die Lesegesellschaft seinem Nachfolger, der sie bis zum Ende des Jahrhunderts fortführte.²² Seine Ideen dagegen sind zukunftsaltig und symptomatisch für das Dispositiv der Bildung, wie es sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts herausbildet.²³ Gewiss, zur Legitimierung wird

19 Ebd., S. 15.

20 Vgl. Klaus Weimar: *Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. München 1989, S. 40–106.

21 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 34.

22 Marwinski: »*Societas litteraria*« und *Lesegesellschaft* (s. Anm. 4), S. 6–70.

23 Lebenslanges Lernen übernimmt, auf seine Weise, offenbar in der Gegenwart das Erbe des Bildungsdispositivs. Vgl. Niels Spilker: *Lebenslanges Lernen*

98 sonst eher die Gottesebenbildlichkeit des Menschen angerufen oder auch seine Selbstgesetzgebung (Autonomie), aber zugrunde liegt doch ein energetisches, strebendes Menschenbild, das von Ulrichs »Erweiterungstrieb« oder etwas Ähnlichem beseelt ist. Die Praxis, die hierdurch programmiert wird, ist die Autodidaxe. In zahlreichen vormodernen Lebensgeschichten ist bezeugt, wie das Lernen außerhalb der Schule, in selbstbestimmten Lehr- und Lernsituationen, eher den Normalfall als die Ausnahme darstellt; für die Emanzipations- und Bildungsgeschichte von Juden im 18. Jahrhundert ist es fundamental.²⁴ Wenn Bildung außerhalb der Ausbildungsinstitutionen stattfindet, kann sie neue Figuren der gegenseitigen oder einseitigen Unterrichtung erzeugen; wenn sie innerhalb der Ausbildungsinstitutionen stattfindet, erzeugt sie neue Ziele, Wege und Probleme des Unterrichts. Entscheidend ist, dass sie *stets außerhalb wie innerhalb* praktiziert wird: bildende Geselligkeit irritiert die Institutionen, bildende Institutionen fundieren die Geselligkeit. Denn sie sollen – das ist die strategische Aufgabe – in den Ausbildungsjahren eben jene Bildungsbereitschaft und Fortschrittsorientierung für die Dauer des Lebens verankern. Im Hinblick auf die Geselligkeit definiert Bildung, wer dazu gehört und wer nicht. Im Hinblick auf den Gegenstandsbereich definiert Bildung, worüber die Gebildeten sprechen (Kunst, Philosophie, Geschichte). – Zu ergänzen wäre, dass auch Unterhaltungsereignisse in den Sog des Bildungsdispositivs geraten, namentlich Musik und Theater. Mit der Begründung, dass »ich keine gefälligere und zugleich Geistreichere Art der Unterhaltung kenne, als die einer Theatralischen belustigung ist«, bat eine Professorengattin Goethe im Jahr 1800 um die Genehmigung eines Zimmertheaters.²⁵ Goethe lehnte allerdings ab.

als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster 2013.

- 24 Vgl. Heinrich Bosse: »Bildungsenergie«. In: Claus Leggewie/Ursula Renner/Peter Risthaus (Hg.): *Prometische Kultur. Wo kommen unsere Energien her?* München 2013, S. 261–278, hier S. 262 ff.
- 25 Henriette Schütz an Goethe, 3.12.1800. In: *Goethes Amtliche Schriften*. Bearb. von Helma Dahl. Bd. 2/2. Weimar 1970, S. 654 f. Zum Kontext vgl. Heinrich Bosse: »Jenaer Liebhabertheater 1775–1800«. In: *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 51 (2007), S. 101–139.

Christian Friedrich Mylius ist nicht der einzige, der sich bemüht, eine »edlere freiere Art zu studieren« in Jena zu verbreiten. Der Studentenorden der Amicisten verlangt in seiner Satzung von 1790, jeder Angehörige müsse so studieren, dass er dereinst ein brauchbares Mitglied im Staate wird; dazu soll er, sooft er kann, ein Produkt seines Geistes liefern, ob poetisch oder prosaisch, ästhetischen oder sonstigen Inhalts, vorzüglich über philosophische Moral.²⁶ Der Studentenorden der Unitisten wurde nach 1792 vollends zu einem »litterarisch-moralischen Institut« umgeschaffen, das mit strengen Gesetzen für den Privatfleiß und den Lebenswandel zu der »vollkommensten litterarischen Ausbildung der Brüder« führen sollte.²⁷ Im Sommer 1794 entstand die Gesellschaft der Freien Männer. »Wahrlich, das Unternehmen ist kühn, sich zum Repräsentanten der besseren Menschheit zu bilden«, notierte ihr Initiator Johann Smidt (1773–1857): jedes Mitglied habe sich nach dem Maßstab seiner »individuellen Cultur« eigene Ansichten zu bilden, um sie im Austausch mit den anderen zu prüfen, damit sie einander wechselseitig zu künftigen Lehrern der Menschheit bilden könnten.²⁸ Ihre Satzung verbot demgemäß »alle Unterhaltung, die nicht zur Bildung des Kopfes, und des Herzens beyträgt« und ließ Abhandlungen aus besonderen Wissenschaften auch nur insofern zu, »als diese in Ihnen aus einem philos. Gesichtspuncte betrachtet werden«.²⁹ Dazu wurden Goethes und Schillers Dramen mit verteilten Rollen gelesen, ihre Gedichte deklamiert.

26 Wilhelm Fabricius: *Die Studentenorden des 18. Jahrhunderts und ihr Verhältniß zu den gleichzeitigen Landsmannschaften. Ein kulturgeschichtlicher Versuch.* Jena 1891, S. 46.

27 [Anonymus:] *Geheimbünde. (Aus hinterlassenen Papieren).* In: *Baltische Monatsschrift* 46 (1898), S. 398–412, hier S. 403.

28 Felicitas Marwinski: »Wahrlich, das Unternehmen ist kühn...«. *Aus der Geschichte der Literarischen Gesellschaft der freien Männer von 1794/99 zu Jena.* Jena/Erlangen 1992, S. 24–27.

29 Siehe das Faksimile der *Constitution der Literarischen Gesellschaft zu Jena* (1795) in: ebd., S. 11 und 29. Vgl. auch Heinrich Bosse: »Deutschbaltische ›Freie Männer‹, die livländische Landsmannschaft, das Liebhabertheater der Liv-, Est-, und Kurländer und Schillers ›Räuber‹«. In: ders./Otto-Heinrich Elias/Robert Schweitzer (Hg.): *Buch und Bildung im Baltikum. Festschrift Paul Kaegbein.* Münster 2005, S. 253–293.

Aus dem studentischen Leben, aus fremden Texten und eigenen Gedanken breitet sich das Dispositiv der Bildung, letztlich rhizomorph, auch im Herzen der *alma mater* selber aus, in der Organisation des akademischen Unterrichts. Mylius geht noch den traditionellen Weg und macht Vorschläge zur Erweiterung der Philosophischen Fakultät. Er fordert das, was es in Halle schon gibt oder gegeben hat, die Einrichtung einer besonderen Professur für Pädagogik sowie ein pädagogisches Seminar zur Lehrerausbildung.³⁰ Dann aber fordert Mylius auch etwas fast Udenkbares: zusätzlich zu den Sprachmeistern, die bisher das Französische, Englische, Italienische unterrichtet haben, sollte an jeder Universität ein Professor für neuere Sprachen angestellt werden, »dieser sollte nun Collegien lesen über die schöne Literatur dieser Nationen, über ihre besten Schriftsteller, und über ihre Grammatiken.«³¹ Auch die Professoren selbst waren in Jena dem Bildungsbegehren gegenüber nicht verschlossen. Im Wintersemester 1787 hielt der Philosoph Karl Leonhard Reinhold die erste Vorlesung über den Text eines lebenden deutschen Autors, nämlich über Wielands *Oberon* (1780). Und mit der Berufung vielversprechender Autoren auf Honorarprofessuren hat die »extraordinäre Universität Jena«, wenn gleich *ad personam*, einen expansiven Weg der Erweiterung beschritten.³²

Wie schon Mylius, der »vor dem bloß und allein auf die Brod-kollegien eingeschränkten, elenden unedlen Fleiße lohnsüchtiger, kleiner für die Wissenschaft verlornen Menschen« warnt,³³ so nimmt auch Friedrich Schiller in seiner Antrittsvorlesung *Was*

30 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 92. 1778 hatte Christian Gottfried Schütz an der Universität Halle ein Erziehungsinstitut gegründet, im Sommer 1779 übernahm es Ernst Christian Trapp als erster Professor für Pädagogik (und Philosophie) bis zum Sommer 1783, sein Nachfolger Friedrich August Wolff reorganisierte es als philologisches Seminar (1787).

31 Ebd., S. 88.

32 Vgl. die Beiträge bei Gerhard Müller/Klaus Ries/Paul Ziche (Hg.): *Die Universität Jena. Tradition und Innovation um 1800*. Stuttgart 2001.

33 *Nachrichten* (s. Anm. 4), S. 50 f.

heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? im Sommersemester 1789 den geläufigen Gegensatz auf. Anhand der Universalgeschichte propagiert er eine andere Art zu studieren und definiert mit dem Gegenstand zugleich eine Praxis. Sie seien in seinen Hörsaal gekommen, um »sich als Menschen auszubilden«, redet Schiller seine Hörer an; doch bei den künftigen Menschen unterscheidet er sofort den gewöhnlichen Studenten, der sich nur für einen Beruf qualifizieren will, von dem anderen, den »seine edle Ungeduld« immer vorantreibt, sodass er jede Erkenntnis nur als vorläufig behandelt:

[V]on einem ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung gezwungen [...] schreitet der philosophische Geist zu höherer Vortrefflichkeit fort, wenn der Brodgelehrte, in ewigem Geistesstillstand, das unfruchtbare Einerley seiner Schulbegriffe hütet.³⁴

Der philosophische Kopf kann jedes Fach fortschreitend studieren, aber erlernen wird er die »edlere freiere Art zu studieren« eben nur in derjenigen Fakultät, die den Menschen als solchen ausbildet, genauer, seinen ewig wirksamen Trieb nach Verbesserung kultiviert. Damit kippt Schiller die universitätsalte Rangordnung zwischen den drei oberen Fakultäten und der unteren Fakultät. Kant wird einige Jahre später etwas Ähnliches im Namen der reinen Wissenschaft tun.³⁵ Doch schon 1789 in Jena beginnt die Vorherrschaft der Philosophischen Fakultät im Namen der Bildung.

Im Sommersemester 1794 begann Johann Gottlieb Fichte seine Lehrtätigkeit in Jena. Dabei äußerte er sich nicht zur Hierarchie einzelner Fakultäten, sondern generell zur Hierarchie

34 Friedrich Schiller: *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* In: ders.: *Schillers Werke (Nationalausgabe)*. Bd. 17. Hg. von Karl-Heinz Hahn. Weimar 1970, S. 360–363.

35 Immanuel Kant: *Der Streit der Fakultäten*. Königsberg 1798. Kant nimmt die aus dem Aufklärungsaufsatz (1784) bekannte Opposition von Regierungsgehorsam und Freiheit wieder auf, um das Verhältnis der Fakultäten zu diskutieren. Dabei verliert sich der historische Befund, dass die Philosophische Fakultät das Erbe der mittelalterlichen *artes*-Fakultät angetreten hat, das heißt, der Schulwissenschaften. Vgl. Heinrich Bosse: »Brot- und Schulwissenschaften«. In: *Merkur* 68 (2014), S. 221–230.

102 in einer modernen, nicht mehr nach Ständen unterschiedenen Gesellschaft. Hierzu nehmen *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1794) Stellung. Die Führungsposition, die der gelehrte Stand der Akademiker (*literati*) in der ständischen Gesellschaft – neben dem Adel – innegehabt hatte, ist in der modernen Leistungsgesellschaft nicht mehr durch Lateinkenntnisse zu sichern, sondern am besten durch die Identifikation mit dem Fortschritt selbst. Der gelehrte Stand

soll über die Fortschritte der übrigen Stände wachen, sie befördern; und er selbst wollte *nicht* fortschreiten? Von seinem Fortschritte hängen die Fortschritte in allen übrigen Fächern der menschlichen Bildung ab³⁶.

Die Qualifikation zur gesellschaftlichen Führung erfolgt durch kontinuierliche Selbstausbildung, die nun – das ist das Neue – innerhalb wie außerhalb der Universität erfolgen kann. Fichte erkennt die Fluidität des Bildungsdispositivs und nutzt genau diese Qualität, um menschliche Interaktion nach dem Modell des Lehrens und Lernens zu beschreiben. Innerhalb wie außerhalb der Ausbildungsinstitutionen bewirken zwei Triebe die unaufhörliche Fortbildung der menschlichen Gesellschaft. Fichte nennt sie

den *Mitteilungstrieb*, d.i. den Trieb, jemanden von derjenigen Seite auszubilden, von der *wir* vorzüglich ausgebildet sind, den Trieb, jeden andern uns selbst, dem bessern Selbst in uns, so viel als möglich gleich zu machen; und dann – den *Trieb zu empfangen*, d.i. den Trieb, sich von jedem von derjenigen Seite ausbilden zu lassen, von welcher wir vorzüglich ungebildet sind³⁷.

Die ganze fortschrittsorientierte Gesellschaft ist eine Bildungsgesellschaft, und in ihr werden diejenigen das Sagen haben, die den Fortschritt persönlich nehmen, ob sie studiert haben oder nicht.

36 Johann Gottlieb Fichte: *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1794). In Bd. 6: *Fichtes Werke*. Hg. von Immanuel Hermann Fichte (Fotomechanischer Nachdruck der Ausgabe von 1845/46). Berlin 1971, S. 329.

37 Ebd., S. 315. Fichte konstruiert also gesellschaftliche Bildung als doppelte Fremdbildung.

Aber an der Universität lässt sich das einüben, zum Beispiel, wenn man Philosophie als Wissenschaftslehre treibt.

Durch Publizität wiederum sind die Grenzen der Universität zu überschreiten, und da können auch Studierende zu Autoren werden. So publizierte einer der ›Freien Männer‹, Johann Erik (von) Berger, 1795 einen Aufsatz über die Nationalerziehung, in dem er das Absterben des Staates forderte.³⁸ August Ludwig Hülsen, ebenfalls einer der ›Freien Männer‹ und mit zwei Aufsätzen auch am *Athenaeum* beteiligt, veröffentlichte 1800 einen Aufsatz *Ueber den Bildungstrieb* in Niethammers und Fichtes *Philosophischem Journal*.³⁹ Weitere Beiträge suchten Fichtes Philosophie für die Pädagogik fruchtbar zu machen, ganz abgesehen von den Rezensionen pädagogischer Bücher. Wenige Jahre später wird Niethammer die Ideologie der neuhumanistischen Bildung begründen.⁴⁰

Im Wintersemester 1798/99 nahm Joseph Schelling seine Lehrtätigkeit in Jena auf und im Sommersemester 1802 hielt er *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*. In ihnen wird das Bildungsdispositiv totalisiert für die gesamte akademische Ausbildung. Universitäten sind »als Pflanzschulen der Wissenschaft zugleich allgemeine Bildungsanstalten«, denn nur wenn man den Lehrern die Freiheit lässt, sich selbst zu bilden, werden sie auch imstande sein, andere zu bilden.⁴¹ Dabei muss

38 Johann Erik Berger: *Ueber die vorübergehenden Bedingungen einer verbesserten Nationalerziehung*. In: *Genius der Zeit* 16 (1795), S. 266–318. Der mutige Aufsatz blockierte auf längere Zeit Bergers Möglichkeiten, eine Anstellung in Dänemark zu finden.

39 August Ludwig Hülsen: *Ueber den Bildungstrieb*. In: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten* 9 (1800), S. 99–129. Der »Bildungstrieb« ist ganz orthodox orientiert an Fichtes Tathandlung und hat keine Beziehung zu Blumenbachs berühmter Schrift *Über den Bildungstrieb* (1791). Hülsen selber gründete 1799 eine »sokratische Schule«, in der er eine konsequente Didaktik der Bildungsreize praktizierte. Vgl. Willy Flitner: *August Ludwig Hülsen und der Bund der freien Männer*. Jena 1913.

40 Friedrich Immanuel Niethammer: *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808. Das Buch hat die betrübliche Wirkung gehabt, dass sich die deutsche Bildungsgeschichte länger als nötig mit -ismen befasste.

41 Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*. In: Ernst Anrich (Hg.): *Die Idee der deutschen*

104 die Bildung zum vernunftmäßigen Denken »eine in das Wesen des Menschen selbst übergehende Bildung« werden, eine Anverwandlung, die nicht möglich ist ohne Umbildung seiner selbst zugleich mit dem Lernstoff:

Aber nicht in der gegebenen und besonderen Form, die nur gelernt sein kann, sondern in eigentümlicher, selbstgebildeter, den gegebenen Stoff reproduzieren, [das] vollendet auch erst das Aufnehmen selbst. Lernen ist nur negative Bedingung, wahre Intussuszeption nicht ohne innere Verwandlung in sich selbst möglich.⁴²

Wenn der Lernende sich selber im Lernen umschafft, so ist damit das Maximalziel von Bildung formuliert und zugleich die Hybris des Dispositivs. Sie führt dazu, dass etwa Henrik Steffens im Wintersemester 1808/09 die Universitäten für Schulen der Selbstbildung erklärt und das Studium für ein heiliges Geschäft.⁴³

Wilhelm von Humboldt, der 1794/95 das »Wunderjahr in Jena« erlebte,⁴⁴ nahm als preußischer Beamter solche Ansprüche zurück. Das Ziel, sich zu Lehrern der Menschheit zu bilden, wie es die Freien Männer vorhatten, soll weder eine Studentenverbindung noch eine ganze Universität verwirklichen, sondern nur die Philosophische Fakultät. Innerhalb ihres wilden Bildungsangebots installiert Humboldt eine Laufbahn: wer das *examen pro facultate docendi* (Erlass vom 12. Juli 1810) besteht, erhält die Lizenz zur Fremdbildung unter staatlicher Aufsicht.

Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956, S. 1–123, hier S. 17, 21.

42 Ebd., S. 23, 27. Ich verstehe den pompösen Ausdruck »Intussuszeption« (*suscipere* = aufnehmen, empfangen) als Innen-Empfängnis.

43 Henrik Steffens: *Über die Idee der Universitäten*. In: Anrich (Hg.): *Die Idee der deutschen Universität* (s. Anm. 41), S. 311–374, hier S. 352 f. Der Naturforscher Henrik Steffens (1773–1845) hielt sich von 1797 bis 1800 in Jena auf.

44 Theodore Ziolkowski: *Das Wunderjahr in Jena. Geist und Gesellschaft 1794/95*. Stuttgart 1998.

Man wird vielleicht ungern Friedrich Schlegel einen Autodidakten nennen, und doch ist er einer der ganz großen Selbstlerner der deutschen Kultur.⁴⁵ Wie viele Akademikersöhne erhielt er den ersten Unterricht, gewiss auch im Lateinischen, im Familienkreis, zunächst im Haus seines Onkels, dann seines ältesten Bruders, beides Pastoren. Danach wurde er mit 15 Jahren einem Leipziger Kaufmann in die Lehre gegeben (1787), auch das nicht selten für einen jüngsten Sohn, wenn genügend Brüder studiert hatten. Die Lehrzeit erwies sich schnell als unerträglich, er kehrte ins Elternhaus nach Hannover zurück. Dort setzte er sich sein eigenes Lernziel (Studieren), las ungeheuer eifrig (sogar Plato) und nahm Unterricht bei einem sonst unbekannten Schulrektor.⁴⁶ Das aber sind exakt die Merkmale der Autodidaxe: selbst zu bestimmen, was man lernen will, und für eine Lehr- und Lernsituation zu sorgen, die das möglich macht.⁴⁷

Nach einer intensiven Lernzeit von etwa zwei Jahren wurde Friedrich Schlegel zum Sommersemester 1790 als Jurist an der Universität Göttingen immatrikuliert, wo sein älterer Bruder August Wilhelm bereits seit vier Jahren studierte. Das Studium im Schatten des älteren und erfolgreichen Bruders muss schwierig gewesen sein. Dennoch schreibt Friedrich ihm später aus Leip-

45 Vgl. Oskar F. Walzel: »Einleitung«. In: *Friedrich Schlegels Briefe an seinen Bruder August Wilhelm*. Hg. von dems. Bd. 1. Berlin 1890, S. VII–XXVI, hier S. VIII f.: »Jetzt weiters [1791] hat Friedrich, durch und durch autodidaktisch angelegt (hatte er doch auch früher in wenigen Jahren den Lehrstoff des Gymnasiums selbständig nachzuholen verstanden), jetzt hat er sich die Möglichkeit geschaffen, durch ebenso universelle als tiefgehende Bildung auf allen später von ihm betretenen Gebieten seine mitstrebenden Zeitgenossen weit zu überflügeln«. Da es im 18. Jahrhundert noch kein Abitur gab, muss seine Selbstbildungsgeschichte gleichwohl ein wenig anders erzählt werden.

46 Nach dem Bericht des Onkels Carl August Moritz Schlegel der Rektor Bues der Neustädter Lateinschule in Hannover. Vgl. Hans Eichner: *Friedrich Schlegel im Spiegel seiner Zeitgenossen*. Hg. von Hartwig Mayer u. Hermann Patsch. Bd. 1. Würzburg 2012, S. 35.

47 Bosse: *Bildungsrevolution 1770–1830* (s. Anm. 15), S. 29 f., 43–46.

zig: »Theile Dein Künstlerleben mit mir. Es war ja in Göttingen beiden so nützlich, [...] denn gemeinschaftlicher Kunstgenuß ist ja unser ältestes Band.«⁴⁸ Zugleich nutzte Friedrich – wie es Mylius propagierte und wie es viele Bildungsgeschichten der Zeit bezeugen – die Universität vor allem zum Selbstlernen. An zwei Freunde, »die auch fast alles auf Selbststudium setzten, und um Vorlesungen weniger Sorge trugen«, erinnert sich der Historiker Karl Ludwig (von) Woltmann in seiner Autobiographie. Der erfahrene Mit-Student war Alexander von Humboldt, der unerfahrene war Friedrich Schlegel, »der indes durch reiche literarische Vorkenntnisse und ein eignes Talent, Bücher zu verschlingen, mit einem originellen Vorstreben in allem Wissen, den Damm des öffentlichen Unterrichts durchbrach.«⁴⁹ Ein Jahr später, im Mai 1791, nahm August Wilhelm eine Hofmeisterstelle in Amsterdam an, während Friedrich zum Studium nach Leipzig ging, nominell immer noch den Brotwissenschaften (Jura) folgend, in Wirklichkeit aber seinem eigenen philosophischen Kopf.

Um sich selbstbestimmt auszubilden, führte Schlegel in den nächsten Jahren eine prekäre Existenz. Er musste Schulden machen und war immer wieder auf die Familie angewiesen, nach dem Tod des Vaters (1793) auf die Mutter, auf seine Schwester und vor allem auf August Wilhelm, um sich drängenden Gläubigern zu entziehen.⁵⁰ Als Akademiker konnte er zunächst nur durch Publikationen Geld zu erwerben hoffen, solange er sich nicht auf einen Brotberuf oder wenigstens eine Hofmeisterstelle einließ.⁵¹ Doch genau dieses Doppelleben lehnte er ab und suchte

48 Brief vom November 1792. In: *KFSA* 23, S. 68.

49 Zit. n. Eichner: *Friedrich Schlegel im Spiegel seiner Zeitgenossen* (s. Anm. 46), S. 36.

50 Hierzu summarisch Ernst Behler: »Einleitung«. In: *KFSA* 23, S. XXV–LI. Zur Verdeutlichung ein Beispiel: am 27. Februar 1794 berichtet Friedrich Schlegel seinem Bruder, dass er, grob überschlagen, 800 Taler (Rth) Schulden habe, während die Jahresmiete einer Wohnung in Dresden, »die mir gut genug ist«, nur 25 Rth betrage (*KFSA* 23, S. 183).

51 Zu den Möglichkeiten verarmter Leipziger Studenten, sich Geld zu verschaffen, sehr hämisch Schillers *Räuber* I/2, und, womöglich noch hämischer, Anselmus Rabiosus (A. G. F. Rebmann) in: Gustav Wustmann (Hg): *Der Leipziger Student vor hundert Jahren*. Leipzig 1897, S. 52–83.

mit der Ausbildung seiner selbst auch den Beruf zu finden, der zu ihm passte. Nämlich keinen, wie er im Juni 1792 an seinen Bruder schreibt:

107

Ich sehe die offenbare Unmöglichkeit ein, mich itzt in ein bürgerliches Joch zu schmiegen, um einen dürftigen Lohn meinen Geist, das bessere Theil meines Lebens unwiederbringlich hinzuopfern, ohne Ersatz, ja! ohne Linderung des harten Schicksals. Es scheint mir Pflicht, zu versuchen, ob es nicht wahr sey, was ich so lange gehofft hatte, was selbst einige Freunde zu bestätigen schienen. Sollte es nicht thunlich seyn, daß ich mir meinen Platz selbst aussuchte und bildete? Alle Neigungen, die ich vergebens so lange Zeit niederzudrücken suchte, suchen mußte, schlugen mit neuer Macht empor. – Ich will dem Rufe folgen; ich muß das Spiel wagen, weil ich *muß*. Ich brauche Dir nun schon nicht zu sagen, welches mein Ziel ist; zu leben, *frey* zu leben, und habe ich dieß erreicht, Dich frey zu machen, und mit Dir mich zu vereinigen.⁵²

Was Schlegel im Namen seiner Berufung fordert, ist die Freiheit, seine künftige Tätigkeit nicht nur in den vorhandenen Funktionen zu suchen, sondern sie neu zu erdenken und zu erschaffen. Jene berufsbezogene Kreativität, die die moderne Leistungsgesellschaft von ihren Mitgliedern verlangt – heute mehr denn je –, erfährt Friedrich Schlegel als sein persönliches Schicksal:

Es springt in die Augen, daß unsre besten Köpfe durch ihre bürgerliche Bestimmung verstümmelt sind. Ich sehe die Abgründe, über die ich hinschreite; aber ich will hinüber. Ich weiß, daß ich <gar> nicht leben kann, wenn ich nicht groß bin, d. h. mit mir zufrieden.⁵³

So zieht sich durch den Briefwechsel mit dem Bruder, durch das Auf und Ab der Projekte, die inständige Frage, wie ›unsre Schriftstellerey‹ eigentlich beschaffen sein soll: wissenschaftlich, künstlerisch, philosophisch kritisch, dichterisch, ästhetisch...

52 Leipzig, den 2. Juni 1793. In: *KFSA* 23, S. 99 f. Eine Generation früher findet sich bereits ein *locus classicus* beruflicher Selbstbestimmung in der Rhapsodie *Über Götz von Berlichingen* (ca. 1774) von J. M. R. Lenz.

53 Leipzig, den 19. Juni 1793. In: *KFSA* 23, S. 104.

Aber auch dabei geht es nicht um den Lebensunterhalt eines freien Schriftstellers, sondern primär um Bildung. Für Clemens Menze erscheint »Bildung notwendig als der letzte und alles tragende Bezugspunkt des gesamten Jugendwerkes.«⁵⁴ Mehr als das, Schlegel ist rücksichtslos gegen sich selber mit dem Bildungsdispositiv identifiziert, nicht mit einer Idee, sondern mit den Praktiken des Selber-Wissen-Wollens, des Selbstdenkens und Selbersagens, des Anregens und Belehrens. Er trennt im *Athenaeums-Fragment* 375 Energie von Produktivität: der Virtuose oder das Genie will etwas schaffen, »ein Werk bilden usw.«, der energische Mensch dagegen agiert aus dem Moment heraus,

überall bereit und unendlich biegsam. Er hat unermeßlich viel Projekte oder gar keins: denn Energie ist zwar mehr als bloße Agilität, es ist wirkende, bestimmt nach außen wirkende Kraft, aber universelle Kraft, durch die der ganze Mensch sich bildet und handelt.⁵⁵

Was bei dem Studenten Mylius als »gemeinnützige Thätigkeit« und »Sorge für meine eigene Bildung« getrennt war, fällt nun bei Schlegel, wie es den Anschein hat, im Medium der Energie zusammen: sich bilden und handeln. Die *Vorerinnerung des Athenaeums*, die er mit seinem Bruder zusammen verfasste (1798), bestimmt den Inhalt der Zeitschrift als alles, was unmittelbar auf Bildung abzielt.

Nachdem Friedrich Schlegel und Dorothea Veit im September 1799 von Berlin nach Jena gezogen waren und sich bei Caroline und August Wilhelm Schlegel einquartierten, versuchte Friedrich, auch von der Universität zu leben. Promotionsschrift und Rigorosum wurden ihm als rühmlich bekannten Autor erlassen, die erforderliche Probevorlesung hielt er am 18. Oktober 1800. Die notwendige Disputation *pro venia legendi* geschah unter der Leitung des Dekans, nämlich des schon genannten Hofrats und Philosophen Ulrich, nachträglich am 14. März 1801, endete

54 Clemens Menze: *Der Bildungsbegriff des jungen Friedrich Schlegel*. Ratingen 1964. Menze versucht in seinem Vortrag, konstante Aspekte und zugleich Akzentverlagerungen innerhalb des Bildungsbegriffs aufzuweisen.

55 Friedrich Schlegel: *Athenäums-Fragmente*. In: *KFSA* 2, S. 165–256, hier S. 234.

allerdings mit einem Eklat, als der Opponent eine Stelle aus der jüngst erschienenen *Lucinde* zitieren wollte.⁵⁶ Schlegel hielt im Wintersemester 1799/1800, gegen Honorar, eine Vorlesung über Transzendentalphilosophie, und eine zweite, öffentlich und gratis, über das Amt des Philosophen (*de officio philosophi*).⁵⁷ Damit endete auch schon der akademische Unterricht, den er in Jena erteilte.

Die Jenaer Vorlesung über Transzendentalphilosophie setzt einen Begriff der sich selbst organisierenden Kraft voraus und bestimmt als die dem Menschen eigentümliche Kraft das Bewusstsein oder den Verstand.⁵⁸ Diese Kraft ermöglicht auch den Grad der Bildung: »Die Höhe der Bildung ist das Maaß der Kraft. Alle Bildung ist Energie.«⁵⁹ Dabei kann der Begriff der Bildung ebenso auf die Natur wie auf die Geschichte bezogen werden. Auf die Natur, weil sie in ihrer Gesamtheit als Organismus oder Individuum aufgefasst ist, weshalb »die Gesetze der Bildung, des Organismus« die einzige mögliche Art ihrer Gesetzmäßigkeit darstellen.⁶⁰ Auf die Geschichte, insofern diese ebenfalls als ein Individuum, die Menschheit als ganze, vorzustellen ist: »Das Individuum aber mit *Veränderlichkeit* verbunden, giebt *Bildung* oder ein *Werden* [...] *Bildung* ist der Inhalt aller *Geschichte*.«⁶¹ Solcherart erhält das Dispositiv der Bildung eine

56 Vgl. Hermann Patsch: »Einleitung«. In: *KFSA* 25, S. LIII–LX.

57 Die Privatvorlesung fand 60 Hörer, die Nachschrift eines unbekannten Studenten hat sich erhalten. Von der öffentlichen Vorlesung ist nichts überliefert außer dem begeisterten Zeugnis des Studenten Stephan August Winkelmann (siehe ebd., S. LV ff.).

58 Friedrich Schlegel: *Transzendentalphilosophie 1800–1801*. In: *KFSA* 12, S. 1–106, hier S. 65.

59 Ebd., S. 43. Vgl. auch S. 48: »Was Bildung betrifft, so ist nicht die Rede von äußerer Kultur, sondern es ist die Entwicklung der Selbständigkeit.«

60 Ebd., S. 57. In diesem Zusammenhang scheint es verlockend, an Johann Friedrich Blumenbachs Schrift *Über den Bildungstrieb* (1791) zu denken; vgl. zum Kontext Janina Wellmann: *Die Form des Werdens. Eine Kulturgeschichte der Embryologie 1760–1830*. Göttingen 2010. Man wird aber doch das Stichwort ›Organismus‹ ernst nehmen müssen und vor allem dessen Erregbarkeit durch den Reiz (*Incitament*): die fundamentale naturwissenschaftliche (und kommunikationsrelevante) Gedankenfigur der Frühromantik. Vgl. etwa Verena Anna Lukas: *Der Dialog im Dialog. Das Incitament bei Friedrich von Hardenberg*. Bern u. a. 2000, bes. S. 59 ff.

61 Schlegel: *Transzendentalphilosophie 1800–1801* (s. Anm. 58), S. 15 f.

110 weitere Dimension: Bildung ist auch ein geschichtsphilosophisches Interpretament. Ein historisches Subjekt (Individuum) hat seine Geschichte (bildet sich) in der Wechselwirkung von äußerer Bestimmung und innerer Entwicklungstendenz.

Als geschichtsphilosophisches Interpretament hatte schon Johann Gottfried Herder Bildung in seiner Bückeburger Geschichtsphilosophie *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) eingesetzt und recht eigentlich begründet. Herder versuchte, den Einfluss der äußeren Lebensumstände jeweils mit der Entwicklungslogik der Lebensalter (der Menschheit) zu korrelieren. Auf diese Weise konnte er Geschichte als Rückkopplung verstehen: kontingente Ursachen treffen auf autopoietische Dispositionen und stimulieren neue Geschichtszustände. Schlegel wendet dieses Prinzip vielleicht am schlagendsten in seiner *Rede über die Mythologie* (1800) an.⁶² Einerseits muss die in der Gegenwart vermisste Mythologie »aus der tiefsten Tiefe des Geistes herausgebildet werden« (man bildet Mythologie), andererseits besteht das absichtliche Herausbilden eher im Berühren, im Setzen von Reizen, damit die Mythologie sich aus sich heraus »nach ihrem eigentümlichen Verfahren« (die Mythologie bildet sich) entwickeln kann:

Aber wir sollen uns überall an das Gebildete anschließen und auch das Höchste durch die Berührung des Gleichartigen, Ähnlichen, oder bei gleicher Würde Feindlichen entwickeln, entzünden, nähren, mit einem Worte bilden. Ist das Höchste aber wirklich keiner absichtlichen Bildung fähig; so laßt uns nur gleich jeden Anspruch auf irgendeine freie Ideenkunst aufgeben, die alsdann ein leerer Name sein würde.

Die Mythologie ist ein solches Kunstwerk der Natur. In ihrem Gewebe ist das Höchste wirklich gebildet; alles ist Beziehung und Verwandlung, angebildet und umgebildet, und dieses Anbilden und Umbilden eben

62 Herder hat das Thema bereits in der dritten Sammlung seiner *Fragmente* (1767) exponiert. Er fordert, die antike Mythologie heuristisch zu studieren, um poetische Genies und poetischen Geist in der Gegenwart zu erwecken – Schlegel will darüber hinaus die Mythologien aller Welt zusammenrufen, um die chaotische Potenz der Vernunft zukunftsgerichtet produktiv zu machen.

ihr eigentümliches Verfahren, ihr inneres Leben, ihre Methode, wenn ich so sagen darf.⁶³

111

Die »absichtliche Bildung« von außen und das »innere Leben« schmelzen anbildend umbildend so ineinander, dass aus dieser Wechselwirkung ein unendlicher Bildungsprozess resultiert. Das Zusammenspiel von Fremdbildung und Selbstbildung gestattet somit eine zur Zukunft hin völlig offene Geschichtsphilosophie, die das Lebensalterschema des frühen Herder hinter sich lassen kann. Ihre kühnste Formulierung hat sie 1798 im 222. *Athenaeums-Fragment* gefunden:

Der revolutionäre Wunsch, das Reich Gottes zu realisieren, ist der elastische Punkt der progressiven Bildung, und der Anfang der modernen Geschichte. Was in gar keiner Beziehung aufs Reich Gottes steht, ist in ihr nur Nebensache.⁶⁴

Damit erhält alle Bildung so etwas wie eine utopische Bringschuld. Das geschichtsphilosophische Interpretament versteht die Vergangenheit auf eine solche Weise, dass sich daraus eine Verpflichtung für die Zukunft ergibt, für Schlegel nichts Geringeres letztlich als eine innerweltliche Apotheose: »Jeder gute Mensch wird immer mehr und mehr Gott. Gott werden, Mensch sein, sich bilden sind Ausdrücke, die einerlei bedeuten.«⁶⁵ Die Zukunft ist auf eine unglaubliche Weise frei geworden. Über die Bestimmung

63 Friedrich Schlegel: *Gespräch über die Poesie*. In: *KFSA* 2, S. 283–351, hier S. 318.

64 Ebd., S. 201. Der Aphorismus ist nicht nur auf die Gesellschaft zu beziehen, sondern auch auf den einzelnen Menschen, wie eine Notiz der *Philosophischen Fragmente* zeigt: »Bildung ist antithetische Synthesis, und Vollendung bis zur Ironie. – Bei einem Menschen, der eine gewisse Höhe und Universalität der Bildung erreicht hat, ist sein Innres eine fortgehende Kette der ungeheuersten Revolutionen. –« (Friedrich Schlegel: *Philosophische Fragmente*. In: *KFSA* 18, S. 1–422, hier S. 82 f.). Das wäre die Romantisierung von Schillers »philosophischem Kopf«.

65 Schlegel: *Athenaeums-Fragmente* (s. Anm. 55), S. 210, Nr. 262. Noch einmal die *Philosophischen Fragmente*: »Im Christentum wird Gott – Mensch; in der neuen Religion wird er durch Bildung Gott. –« (Schlegel: *Philosophische Fragmente* [s. Anm. 64], S. 267).

112 des Menschen verfügen weder die Kirchen im Allgemeinen noch der Hausvater im konkreten Einzelfall. Diesen fantastischen Freiraum gilt es mit allen Mitteln zu besetzen. Dabei bewirkt die emphatische Bildungsreligion – schließlich geht es nicht nur um Hauptsache und Nebensache, sondern um Gut und Böse – auch für den Minuspol eine enorme Aufladung. Der Mensch, der sich nicht bildet, bleibt hinter seinem Menschsein zurück: »Jeder ungebildete Mensch ist die Karikatur von sich selbst.«⁶⁶ Der Bereich der Nicht-Bildung ist roh oder gemein, der Bereich der Nicht-Bildung ist aber zugleich normal.⁶⁷

In dem Aufsatz *Ueber die Philosophie. An Dorothea* (1799) wird das Durchschnittsleben höhnisch karikiert: der häusliche Mensch hält sich an den Herd, der bürgerliche Mensch unterwirft sich dem Arbeitsleben und der Gesellschaft. Es gilt:

Wie die Einzelnen, so die Masse. Sie nähren sich, heiraten, zeugen Kinder, werden alt, und hinterlassen Kinder, die wieder eben so leben, und eben solche Kinder hinterlassen, und so ins Unendliche fort. Das reine Leben bloß um des Lebens willen ist der eigentliche Quell der *Gemeinheit*, und alles ist gemein, was gar nichts hat vom Weltgeiste der Philosophie und der Poesie.⁶⁸

66 Schlegel: *Athenäums-Fragmente* (s. Anm. 55), S. 174, Nr. 63. Allerdings gibt es einen Milderungsgrund bei den Frauen, wenn von ihnen gesagt wird: »Unschuld ist das einzige, was Bildungslosigkeit adeln kann.« (Ebd., S. 170.)

67 In seinem Buch *Romantik als Ungenügen an der Normalität* (Frankfurt a. M. 1979) hat Lothar Pikulik das Thema um die Jahrhundertwende 1800 angesetzt. Deutlich später, nämlich im Kontext der Statistik des frühen 19. Jahrhunderts, datiert es Jürgen Link in seinem *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (Wiesbaden 1996). Beide Ansätze liegen zu spät. Schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schafft die Genie-Diskussion der Aufklärung die Bezugsgrößen des »normalgebauten Menschen« (*homme moyen*) und die Unwerte des Mittelmäßigen. Vgl. Heinrich Bosse: »Jakob Friedrich Abels Rede über das Genie (1776)«. In: Peter Berz/Annette Bitsch/Bernhard Siegert (Hg.): *FAktisch. Festschrift für Friedrich Kittler zum 60. Geburtstag*. München 2003, S. 281–290. Zur Weiterwirkung in die Gegenwart vgl. Remigius Bunia/Till Dembeck/Georg Stanitzek (Hg.): *Philister. Problemgeschichte einer Sozialfigur*. Berlin 2011.

68 Friedrich Schlegel: *Über die Philosophie. An Dorothea*. In: *KFSA* 8, S. 41–62, hier S. 49 f.

Das gilt auch ganz konkret für die Geselligkeit. Einerseits ist Geselligkeit »das wahre Element für alle Bildung«, andererseits aber ist sie in dieser Qualität so selten zu finden, dass der Begriff implodiert: »Denn gewiß ist das gewöhnliche Beisammensein ein wahres Alleinsein, und alles andre pflegen die Menschen eher zu sein, nur keine Menschen«. ⁶⁹ Wenn Bildungsbereitschaft das wahre *humanum* ist, dann sind alle, die nicht mittun wollen, disqualifiziert als Nicht-Menschen.

Das Dispositiv der Bildung wirkt, wie man weiß, sozialdiskriminierend in der Gesellschaft. ⁷⁰ Doch Friedrich Schlegel, der immer wieder danach strebt, Gegensätze miteinander zu verstreben – »Alle Realität ist das Produkt entgegengesetzter Elemente« ⁷¹ – versucht gelegentlich, auch die Opposition von Bildung und Gemeinheit wenigstens intellektuell zu versöhnen:

Einen gemeinen Standpunkt, eine nur im Gegensatz der Kunst und Bildung natürliche Denkart, ein bloßes Leben soll es gar nicht geben; d. h. es soll kein Reich der Rohheit jenseits der Grenzen der Bildung gedacht werden. ⁷²

Also entwirft ein Aphorismus aus *Blütenstaub* (1798) die Strategie, dem Gemeinen den Reiz des Sonderbaren abzugewinnen, sodass »ein Mensch, der in ganz andern Sphären lebt, gewöhnliche Naturen so befriedigen« kann, dass sie ihn für liebenswürdig halten. ⁷³ Eine Passage in der *Lucinde* (1799) malt das als die Gemeinschaftsleistung der beiden Liebenden aus, welche sich über die liebende Ich-Du-Bildung hinaus zur Bildungsfamilie erweitern:

Leicht und melodisch flossen ihnen die Jahre vorüber, wie ein schöner Gesang, sie lebten ein gebildetes Leben, auch ihre Umgebung ward harmonisch und ihr einfaches Glück schien mehr ein seltnes Talent als

69 Ebd., S. 55.

70 Vgl. den Abschnitt »Gesittete Stände, gebildete Menschen« bei Bosse: *Bildungsrevolution 1770–1830* (s. Anm. 15), S. 120 ff.

71 Schlegel: *Transzendentalphilosophie 1800–1801* (s. Anm. 58), S. 8.

72 Friedrich Schlegel: *Ideen*. In: *KFSA* 2, S. 256–272, hier S. 261, Nr. 48.

73 Friedrich Schlegel: *Blütenstaub*. In: *KFSA* 2, S. 164, Nr. 31.

eine sonderbare Gabe des Zufalls. Julius [...] lernte das Gewöhnliche veredeln. Er zog allmählich manche vorzügliche Menschen an sich, Lucinde verband und erhielt das Ganze und so entstand eine freie Gesellschaft, oder vielmehr eine große Familie, die sich durch ihre Bildung immer neu blieb. Auch vorzügliche Ausländer erhielten den Zutritt. Julius sprach seltner mit ihnen, aber Lucinde wußte sie gut zu unterhalten; und zwar so daß ihre groteske Allgemeinheit und ausgebildete Gemeinheit zugleich die andern ergötzte, und weder ein Stillstand noch ein Mißlaut in der geistigen Musik erregt ward.⁷⁴

Doch in dem Integral geistiger Hausmusik existiert, wie in der »großen Gesellschaft aller gebildeten Menschen«, immer noch jene Schwelle, mit der jegliche Gesellschaft sich selber reguliert: hat man Zutritt oder nicht?

So ist der Gegensatz von Bildung und Gemeinheit vielleicht zu managen, aber nicht aufzuheben. Auf die Frage »Worauf bin ich stolz und darf ich stolz sein als Künstler?« (1800) gibt es eine Reihe von Antworten, darunter an erster Stelle: »Auf den Entschluß, der mich auf ewig von allem Gemeinen absonderte und isolierte«.⁷⁵ Der Begriff des Künstlers potenziert sogar den Gegensatz von Bildung und Nicht-Bildung, denn mit ihm dringt der Gegensatz in die Gemeinschaft derer, die sich bilden wollen, als *re-entry* wieder ein. Im Brief vom 17. August 1795 an seinen Bruder beschließt Schlegel, »alle die, welche sich der Ausbildung in sich und der Mittheilung gegen andre desjenigen ausschließlich widmen, was eigentlich für jeden Menschen höchster Zweck des Lebens ist, *Künstler* zu nennen«.⁷⁶ Derselbe Brief rühmt Fichtes hinreißende Beredsamkeit in den *Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* und tatsächlich variiert die Definition des Künstlers Fichtes Doppelbestimmung; statt der doppelten Fremdbildung (Empfänglichkeit und Mittheilung) sind es nun aber Selbstbildung und Fremdbildung, die »eigentlich« für jeden Menschen höchster Zweck des Lebens sein sollen. Diesem Lebenszweck folgen die

74 Friedrich Schlegel: *Lucinde*. In: *KFSA* 5, S. 1–82, hier S. 57.

75 Schlegel: *Ideen* (s. Anm. 72), S. 270, Nr. 136.

76 An August Wilhelm Schlegel, 17. August 1795. In: *KFSA* 23, S. 248.

Künstler ausschließlich, während die Nicht-Künstler ihn mit anderen Lebenszwecken kombinieren müssen. 115

Schlegels Vorlesung über das Amt des Philosophen im Wintersemester 1799/1800 umfasste nur zwei Vorträge; sie nimmt ausdrücklich Fichtes Thema wieder auf, wie der Bericht des Studenten Winkelmann bezeugt:

Öffentlich laß er über die Bestimmung des Gelehrten und, da ihm Gelehrter, Philosoph und Künstler eins andeutet, den nämlich der nach dem Unendlichen strebt, so machte er zwei Abschnitte: was ist die eigentlich Tendenz dieses Strebens? Wie wird danach gestrebt? [...] Philosoph ist jeder, der mit Beziehung aufs Unendliche wirkt. Der Philosoph erfindet es, der Gelehrte entwickelt, der Künstler stellt es dar [...] So durch diese einige Beziehung auf das *έν και παν* eng verbunden bilden alle Philosophen, Gelehrte und Künstler eine unsichtbare Gesellschaft, die man, weil in der ursprünglichen Idee der Kirche schon eine übersinnliche Beziehung liegt, am schicklichsten eine heilige Gemeine, eine unsichtbare Kirche, eine Hierarchie der Kunst nennen kann.⁷⁷

An der Stelle von Fichtes rein weltlicher Führungsschicht, die den Vorsprung akademischer Ausbildung zur Selbstbildung nutzen sollte, zeichnet sich hier eine Art weltliches Priestertum ab, eine ›heilige Führung‹ (Hierarchie). Gleichzeitig stellt ein Aphorismus Fichtes Konzept auch öffentlich in Frage: »Ob denn das Heil der Welt von den Gelehrten zu erwarten sei? Ich weiß es nicht. Aber Zeit ist es, daß alle Künstler zusammentreten als Eidgenossen zu ewigem Bündnis.«⁷⁸ Fünf Jahre später, in der ständischen Gesellschaftskonzeption der Kölner Vorlesung über die Entwicklung der Philosophie (1804/05), ist dann der Künstler auf den *status* des Handwerkers zurückgestuft und die Synthese aus Bildung, Kunst und Wissenschaft wird von den Gelehrten und Geistlichen erwartet.⁷⁹

77 Stephan August Winkelmann an Friedrich Carl von Savigny, November 1800, zit. n. Patsch: »Einleitung« (s. Anm. 56), S. LVI.

78 Schlegel: *Ideen* (s. Anm. 72), S. 259, Nr. 32.

79 Friedrich Schlegel: *Die Entwicklung der Philosophie in zwölf Büchern*. In: *KFSÄ* 13, S. 3–176, hier S. 148 f: »Der geistliche und gelehrte Stand steht in

Die Philosophie ist so grundlegend für die Bildung, weil sie mit der Beziehung auf das Unendliche alle selbstständig ausgebildeten Entitäten in die Dynamik der Fortbildung integrieren kann. Das gelingt ihr durch Rückkopplung im Bereich des produktiven Verstandes.

Laß uns nicht länger vergleichen, sondern gleich von der höchsten unter den Kräften des Menschen reden, welche die Philosophie erzeugen und bilden, und wieder von ihr gebildet werden. Das ist nach dem allgemeinen Urtheile und Sprachgebrauche der *Verstand*,

heißt es in dem Aufsatz *Ueber die Philosophie. An Dorothea* (1799).⁸⁰ In der intellektuellen Sphäre des Bewusstseins gehen sich bilden und etwas bilden, bilden und gebildet werden in einer autopoietischen Bewegung ineinander über, sodass es kein Ende geben kann. Diese Bewegung verlangt eigentlich ausschließlich Hingabe – aber das ist nicht allen, ja vielleicht nur wenigen möglich. Wenn in demselben Aufsatz die Frage auftritt, wie man es mit Philosophie und Poesie halten solle, dringt die Alltagspraxis von Beruf und Arbeit ins Wort.

So könnte auch, wer das Studium der Humanität für seinen einzigen Beruf hielte, Poesie und Philosophie nur dadurch verbinden, dass er sich bald der einen, bald der andern ganz widmete. Dies ist vielleicht das beste für den, welcher die Künste und Wissenschaften selbst mit fortbilden will. Wer aber nur sich durch sie zur Harmonie und ewigen Jugend bilden will, der dürfte wohl genöthigt seyn, einer von beyden eine Art von Vorzug zu geben.⁸¹

Die einen können sich selbst bilden, indem sie zugleich Künste und Wissenschaften mit fortbilden, die anderen müssen sich selbst bilden, ohne *etwas* fortzubilden. Zu den ersteren, die das Studium der Humanität ausschließlich oder beruflich treiben, gehören die

der nächsten Beziehung auf den höchsten Zweck des Menschen, worauf die anderen sich nur mittelbar beziehen.«

80 Schlegel: *Über die Philosophie. An Dorothea* (s. Anm. 68), S. 54.

81 Ebd., S. 52.

ehrgeizigen Männer, »deren Geschäft es ist, sich auf der Himmelsleiter der Kunst oder der Wissenschaft zur Unsterblichkeit zu erheben«, also der Autor selber, der zugibt: »*Ich* lebe wenigstens als Autor in der Welt«. ⁸² Auch wenn das Studium der Humanität völlig frei (liberal) zu sein scheint, Autorschaft ist es nicht.

Das Stichwort ›Beruf‹ eröffnet einen neuen Aspekt des Bildungsdispositivs. Wer auch immer sich ausschließlich, also hauptberuflich selbst bilden will, wird andere bilden wollen oder müssen. ⁸³ Jene unsichtbare Kirche der Philosophen, Gelehrten und Künstler hat ein ganz profanes Fundament in den Lehr- und Schreibberufen. Es gehört zu den Spielregeln des Dispositivs, jedenfalls in seiner Entstehungsphase, dass darüber geschwiegen wird. Anders gesagt, Bildung darf nicht mit Arbeit in Berührung kommen. Die ökonomisch bedingte Verzahnung von Selbstbildung und Fremdbildung bleibt also unbedacht. »Der Künstler«, sagt Schlegel, »darf ebenso wenig herrschen als dienen wollen. Er kann nur bilden, nichts als bilden, für den Staat also nur das tun, daß er Herrscher und Diener bilde, daß er Politiker und Ökonomen zu Künstlern erhebe.« ⁸⁴ Namentlich die Fragmente im letzten Band des *Athenaeums* (1800) unter dem Titel *Ideen* profilieren Bildung als Zugang zum Unendlichen, die eben deswegen mit den irdischen Fragen des Lebensunterhalts nichts mehr zu tun hat: »Die Religion ist die allbelebende Weltseele der Bildung, das vierte unsichtbare Element zur Philosophie, Moral und Poesie« (Nr. 4); »Die Religion ist nicht bloß ein Teil der Bildung, ein Glied der Menschheit, sondern das Zentrum aller übrigen« (Nr. 14); »Das höchste Gut und das allein Nützliche ist die Bildung« (Nr. 37); »Was die Menschen unter den anderen Bildungen der Erde, das sind die Künstler unter den Menschen« (Nr. 43). ⁸⁵

Die Ansicht, dass Bildung sich abseits der Institutionen und ihrer Zwecke vollziehe, teilt Schlegel mit Goethes *Wilhelm Meister-*

82 Ebd., S. 43 und S. 48.

83 Vgl. ebd., S. 49: »Der Gedanke des Universums und seiner Harmonie ist mir Eins und Alles; in diesem Keime sehe ich eine Unendlichkeit guter Gedanken, welche ans Licht zu bringen und auszubilden ich als die eigentliche Bestimmung meines Lebens fühle.«

84 Schlegel: *Ideen* (s. Anm. 72), S. 261, Nr. 54.

85 Ebd., S. 256–260.

118 Roman (1795/96), dem er im *Athenaeum* (1798) seine berühmte Besprechung widmet. Er rühmt die »grenzenlose Bildsamkeit« des Helden, die Empfänglichkeit eines Geistes, der sich für das, was ihm begegnet, so offenherzig interessiert, dass er »trotz des redlichen Beistandes so vieler Erzieher« seine Fortschritte »mehr durch die natürliche Veranlassung seines Geistes als auf fremde Veranlassung« macht.⁸⁶ Die »Bekenntnisse einer schönen Seele« können so als sinnvolles Komplement gewürdigt werden:

Es sind doch auch Lehrjahre, in denen nichts gelernt wird, als zu existieren, nach seinen besondern Grundsätzen oder seiner unabänderlichen Natur zu leben; und wenn Wilhelm uns nur durch die Fähigkeit, sich für alles zu interessieren, interessant bleibt, so darf auch die Tante, durch die Art, wie sie sich für sich selbst interessiert, Ansprüche darauf machen, ihr Gefühl mitzuteilen.⁸⁷

Beim Oheim schließlich lässt Schlegel, wie Goethe selbst, das ganze Ausbildungskonzept implodieren, »da er sein eigener Lehrer war, kann er keine Lehrjahre gehabt haben, wie Wilhelm.«⁸⁸ So dient der Roman gewissermaßen als Bestätigung für Schlegels These, dass Bildung letzten Endes nichts anderes ist als die fortwährende Selbstentfaltung des Individuums. Dabei entgeht ihm – wie vielen anderen gebildeten Lesern – Goethes sehr realistische Konstruktion, dass Wilhelm seinen Wunsch, sich ganz wie er da ist, auszubilden, auf Pump finanziert; ohne den Rückhalt des geschäftigen Kaufmannshauses hätte er nicht die Muße gehabt, seiner berufsfernen Nicht-Arbeit nachzugehen.

Während Goethe in seinem Bildungsroman den Schulunterricht immerhin nachlässig streift,⁸⁹ schließt Schlegel ihn aus

86 Friedrich Schlegel: *Über Goethes Meister*. In: *KFSA* 2, S. 126–146, hier S. 129 und S. 138 f.

87 Ebd., S. 141 f.

88 Ebd., S. 142.

89 In der Jugendgeschichte des ersten Buches (I, 8) erwähnt Wilhelm den Unterricht in Weltgeschichte und (unspezifisch) den Unterricht seiner Lehrer (Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Hamburg 1959 [= ders.: *Werke. Hamburger Ausgabe*. Hg. von Erich Trunz. Bd. 7], S. 30 und S. 32).

seinem Bildungskonzept aus. Gegen die Erziehungsmaximen des Onkels im *Wilhelm Meister* lehnt er jede moralisch-sittliche Beeinflussung ab, »weil sie den Menschen verkünstelt und sich an seinem Heiligsten vergreift, an seiner Individualität.«⁹⁰ Damit tritt eine nie versiegende Unterströmung des Bildungsdispositivs ans Licht. Jener anarchische Impuls, der seinerzeit gegen die Schulkultur der Aufklärung aufbegehrte, verwahrt sich hier gegen ihren Grundsatz ›Der Mensch wird nur durch Erziehung ein Mensch‹.⁹¹ Bürgerliche Tugenden wie Fleiß und Fertigkeiten mag die Schule lehren, gibt Schlegel zu, sonst aber soll sie dem Schüler freiesten Spielraum zur Entwicklung seiner Natur lassen: »Wenn man aber jemand *zum Menschen* bilden will, das kömmt mir grade so vor, als wenn einer sagte, er gebe Stunden in der Gottähnlichkeit.«⁹² Das ist zugleich eine Antwort auf Rousseau. Hatte dieser in seinem *Émile* (1762) erklärt, man könne unter heutigen Bedingungen keinen Bürger mehr erziehen, sondern nur den ganzen Menschen, so kehrt Schlegel das Verhältnis um: Menschsein lernt man nicht von den Lehrern mit ihren Unterrichtszielen, sondern nur »durch Freundschaft und Liebe mit tüchtigen und wahren Menschen und durch Umgang mit uns selbst, mit den Göttern in uns«.⁹³ Im geselligen Umgang, herrschaftsfrei, kann sich die Differenz von Selbstbildung und Fremdbildung verlieren.

Sogar Fremdbildung, solange sie nicht an Lehrer und Institutionen abgegeben wird, kann von Schlegel gedacht werden.

Willst du ins Große wirken, so entzünde und bilde Jünglinge und die Frauen. Hier ist noch am ersten frische Kraft und Gesundheit zu finden, und auf diesem Wege wurden die wichtigsten Reformationen vollbracht.⁹⁴

90 Schlegel: *Über die Philosophie. An Dorothea* (s. Anm. 68), S. 44.

91 So das Motto auf der Titelseite von Peter Villaume: *Praktisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen*. Wien 1787. Vgl. hierzu den Abschnitt »Ursprünglich sind wir alle Genies« bei Bosse: *Bildungsrevolution 1770–1830* (s. Anm. 15), S. 71 ff.

92 Schlegel: *Über die Philosophie. An Dorothea* (s. Anm. 68), S. 44.

93 Ebd., S. 45.

94 Schlegel: *Ideen* (s. Anm. 72), S. 267, Nr. 115. In der *Lucinde* wird das geradezu gendersoziologisch generalisiert: »Es sollte eigentlich nur zwei Stände unter

Neben dem Fluidum des geselligen Umgangs bietet sich hier ein eigentliches Medium an, nämlich Schrift oder Druck. Da nun ist es der Hiatus zwischen Schreibsituation und Lesesituation, welcher Selbstverantwortung und Selbstbildung ermöglicht: »Der Zweck der Kritik, sagt man, sei Leser zu bilden! – Wer gebildet sein will, mag sich doch selbst bilden. Dies ist unhöflich: es steht aber nicht zu ändern.«⁹⁵ Den Widerspruch zwischen diesem *Lyceums*-Fragment von 1797 und dem *Ideen*-Fragment von 1800 löst der zweite Terminus für ›bilden‹, nämlich ›entzünden‹. Die schriftlich formulierten Botschaften, welcher Art auch immer, stoßen an eine hermeneutische Schwelle, die sie nur überwinden können, indem sie entzünden oder reizen, d. h. autopoietische Prozesse stimulieren. Das ist der Kern der romantischen Lesertheorie, wie sie Friedrich Schlegel und Friedrich von Hardenberg formulieren.⁹⁶ Damit zeigt sich das Bildungsdispositiv schließlich von einer methodisch grundlegenden Seite: es lässt die abendländischen Kommunikationsgrundlagen der Rhetorik hinter sich zurück und fundiert im Akt des Lesens die moderne Hermeneutik.⁹⁷ Was zunächst Herder, dann die Romantiker und Schleiermacher hermeneutisch entwickelt haben, ist dem Dispositiv der Bildung geschuldet. »Eine klassische Schrift muß nie ganz verstanden

den Menschen geben, den bildenden und den gebildeten, den männlichen und den weiblichen, und statt aller künstlichen Gesellschaft eine große Ehe dieser beiden Stände, und eine allgemeine Bruderschaft aller Einzelnen.« Und sogleich der Gegenbegriff: »Statt dessen sehen wir eine Unzahl von Rohheit, und als unbedeutende Ausnahme einige die durch Mißbildung verkehrt sind!« Schlegel: *Lucinde* (s. Anm. 74), S. 63.

95 Friedrich Schlegel: *Lyceums-Fragmente*. In: *KFSA* 2, S. 147–163, hier S. 157, Nr. 86.

96 Bei Schlegel wäre an das *Lyceums*-Fragment 112 (vgl. ebd., S. 161) zu erinnern, von Novalis wenigstens an diese Notiz: »Wie kann ein Mensch Sinn für etwas haben, wenn er nicht den Keim davon in sich hat. Was ich verstehn soll, muß sich in mir organisch entwickeln – und was ich zu lernen scheine ist nur Nahrung – Incitament des Organism.« (Novalis: »Vermischte Bemerkungen und Blütenstaub«. In: *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs*. Hg. von Paul Kluckhohn u. Richard Samuel. Bd. 2. Stuttgart 1960, S. 412–470, hier S. 418.)

97 Vgl. den Abschnitt »Selbstbildung« bei Bosse: *Bildungsrevolution 1770–1830* (s. Anm. 15), S. 105 ff.

werden können. Aber die, welche gebildet sind und sich bilden, müssen immer mehr draus lernen wollen.«⁹⁸ Das war bis vor einiger Zeit unsere Kulturpolitik.

121

4.

Oskar Walzel war der Ansicht, Friedrich, Caroline und August Wilhelm Schlegel hätten den modernen Bildungsbegriff geschaffen.⁹⁹ Wenn wir Walzel zustimmen, sehen wir drei Urheber am Ursprung. Wenn wir nicht zustimmen, haben wir es vielleicht mit anderen Schöpfern, Ursachen, Faktoren, Entstehungsbedingungen, immer aber mit quasi aus sich sprudelnden Anfängen zu tun, die dazu führen, daß schließlich ein substantielles Etwas entspringt, welches Subjekt einer Geschichte sein kann.¹⁰⁰ Wie wäre es, wenn man das Verhältnis von Ursprung und Resultat umkehrt? Dann wäre ›Bildung‹ ein Quell- oder Knotenpunkt für entsprechende sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen, die ›Bildung‹ betreiben. Alles beginnt dann mit dem Handeln, es geht um die Praxis des Selberlernens außerhalb der institutionalisierten Lehr-Lern-Verhältnisse. Diese sicherlich weit zurückreichende Praxis wird seit der Mitte des 18. Jahrhunderts als ›Selbstbildung‹ bezeichnet, zumal im Umkreis von Juden, Katholiken, Frauen.¹⁰¹ Interessierte Akademiker fangen den Begriff auf und machen ganz

98 Schlegel: *Lyceums-Fragmente* (s. Anm. 95), S. 149, Nr. 20. An prominenter Stelle wiederholt in dem Aufsatz: Friedrich Schlegel: *Über die Unverständlichkeit*. In: *KFSA* 2, S. 363–372, hier S. 371.

99 Oskar Walzel: *August Wilhelm und Friedrich Schlegel*. Stuttgart o.J., S. V. Was den beiden Männern dank der Frau laut Walzel gelang, ist »die Schaffung des Begriffes: moderne Bildung. Das Ideal des modernen gebildeten Menschen ist von ihnen aufgestellt worden, insbesondere das Ideal der gebildeten Frau.« Zustimmend dazu Menze: *Der Bildungsbegriff des jungen Schlegel* (s. Anm. 54), S. 10.

100 Auch wenn die Faktorenanalysen sich enorm unterscheiden, so ist doch der Richtungssinn gleich, etwa bei so verschiedenen Arbeiten wie Hans Weil: *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Bonn 1930, und Ricken: *Die Ordnung der Bildung* (s. Anm. 3).

101 Siehe Bosse: »Bildungsenergie« (s. Anm. 24). Vgl. auch Andreas Meyer: *Wie soll ein junges Frauenzimmer sich würdig bilden?* Leipzig 1772.

122 Verschiedenes damit. Mylius entwickelt daraus ein Lernprogramm, das sowohl außerhalb wie innerhalb der Bildungsinstitutionen den Fortschritt befördern soll, Herder dagegen entwickelt daraus eine Geschichtsphilosophie »zur Bildung der Menschheit«. Die Praxis der Autodidaxe erhält unterschiedlichste Zwecksetzungen. Mylius spricht von »heilsamen Umwälzungen«, also wohlthätigen Revolutionen, zum Wohl des Vaterlandes und der Menschheit, Friedrich Schlegel vom revolutionären Wunsch, das Reich Gottes zu realisieren. Fichte generalisiert Selbstbildung im Hinblick auf die Führungsrolle der Akademiker, Schiller versucht, wie nach ihm Schelling, die Gleichung zwischen dem Fortschritt der Wissenschaften und der Ausbildung zum Menschen aufzustellen. Die Autodidaxe wird durch solche Anstrengungen kultiviert, das heißt ideologisch und pragmatisch nutzbar gemacht. Kurz, das Dispositiv der Bildung wird zum Sammelbecken für diverse Bildungsmaßnahmen, -einrichtungen, -ziele und -ideale, wie sie gerade in Jena zwischen 1785 und 1800 in einer außerordentlichen Dichte nebeneinander zu finden sind. In diesem Feld liest, schreibt, redet Friedrich Schlegel mit seiner Leidenschaft, Gedanken auszuprobieren, und kommt zu kühnen Ergebnissen. Was er dabei inszeniert, ist insgesamt doch ein »Aufgebot an alle gebildeten Menschen in Masse über ihre Menschheit und Bildung menschlich und gebildet reden zu hören«.¹⁰²

102 An August Wilhelm und Caroline Schlegel, Mai 1799. In: *KFSA* 24, S. 287.